

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté de l'Éducation

Analyse critique d'écrits scientifiques portant sur les liens entre la relation enseignant (e)-
élève et l'engagement scolaire d'élèves du secondaire

Par

Mélodie Drolet

Essai présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de maître en
éducation (M. Éd.)

Octobre 2018

© Mélodie Drolet 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté de l'Éducation

Analyse critique d'écrits scientifiques portant sur les liens entre la relation enseignant (e)-
élève et l'engagement scolaire d'élèves du secondaire

Mélodie Drolet

a été évalué par un jury composé des personnes suivants :

_____ Directrice d'essai
(Michèle Venet)

_____ Autre membre du jury
(Gerardo Restrepo)

Essai accepté le _____

RÉSUMÉ

Depuis nos débuts comme enseignante¹, nous n'avons cessé de nous questionner sur les meilleures méthodes à adopter pour favoriser la réussite de ses élèves. Nous avons rencontré certains élèves qui lui ont donné envie de comprendre les processus de l'engagement scolaire chez ces jeunes du secondaire. En effectuant quelques recherches, nous avons pu constater que le niveau d'engagement scolaire d'un élève pouvait avoir un impact sur le plan social (meilleure préparation au marché du travail, insertion professionnelle), éducatif (formation des maîtres et bien-être des élèves) et sur la réussite scolaire des élèves.

Pour ces raisons, nous avons réalisé une recension d'écrits afin de vérifier scientifiquement nos intuitions et nous doter ainsi d'une structure dans le cadre de notre formation continue. Nous avons choisi les textes recensés dans le but de vérifier l'influence de la relation enseignant(e)-élèves (REE) sur l'engagement et (ou) la motivation des élèves du secondaire. Cette recension a permis de constater qu'une REE de qualité stimule l'engagement scolaire des élèves de tous niveaux scolaires et qu'à l'opposé une REE négative ou absente diminuait ou empêchait leur engagement et qu'indirectement la réussite scolaire et ultimement la poursuite des études pouvaient en être également affectées.

Cette recension d'écrits pourrait devenir un outil de formation continue pour les enseignants, mais il serait nécessaire de poursuivre la recherche à l'échelle locale puisque peu d'études, et encore moins d'études récentes, ont été menées à ce sujet au Québec.

¹ Dans ce document, l'emploi du féminin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte

REMERCIEMENTS

Ce travail est l'aboutissement de six longues années où j'ai pratiqué mes talents d'équilibriste. J'ai souhaité m'investir au meilleur de mes capacités dans cette maîtrise qualifiante pour obtenir certes mon brevet et poursuivre cette carrière que je chéris tant, mais aussi pour obtenir de bons résultats et être fière de cet accomplissement, tout en continuant d'enseigner, d'être mère et d'avoir un semblant de vie sociale...

Je n'aurais jamais pu y arriver (enfin!) seule.

Mes enfants sont ma plus grande source de motivation et je sais que, durant ces années, il y a eu des moments où je n'ai pas pu être la mère que j'aurais souhaité être et qu'ils auraient dû avoir... Ils ont parfois enduré mon impatience, parfois ma fatigue, mais leur amour et leur joie de vivre m'ont toujours soutenue et convaincue de persévérer. Merci mes amours.

Je souhaite aussi remercier mon père et ma mère pour avoir soutenue et encouragée.

Des moments de découragements, j'en vécu plus qu'à mon tour. Des remises en question, des doutes sur l'utilité de la démarche, il y en a eu beaucoup. Mes amies extraordinaires qui m'ont conseillée, qui m'ont motivée et qui ont cru en moi, qui ont été curieuse de mes démarches, merci de m'avoir insufflée l'énergie dont j'avais besoin pour continuer.

Enfin, et surtout, j'aimerais remercier ma directrice d'essai, Michèle Venet. Les débuts de notre association n'ont pas été des plus conventionnels, mais elle a su croire en mes capacités et en ma volonté de bien faire malgré les obstacles. Nos visions de l'enseignement qui se rejoignent m'ont donné beaucoup d'espoir et l'envie de mener à bien ce travail de recherche. Merci d'avoir respecté mon rythme de travail (chaotique à bien des égards) et d'avoir été aussi généreuse de tes conseils, de ton temps, de ton expérience et de ton écoute. Je n'aurai pas pu compléter ce travail sans ton humanité.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	2
REMERCIEMENTS.....	3
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	6
INTRODUCTION.....	7
PREMIER CHAPITRE- PROBLÉMATIQUE	10
1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET DU PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE.....	10
1.1 ENGAGEMENT SCOLAIRE ET PERTINENCE SOCIALE	10
1.2 ENGAGEMENT SCOLAIRE ET PERTINENCE ÉDUCATIVE	11
1.3 REE ET PERTINENCE ÉDUCATIVE.....	12
2. OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE.....	13
DEUXIÈME CHAPITRE- CADRE DE RÉFÉRENCE.....	15
1. MODÈLE D'ENGAGEMENT SCOLAIRE.....	15
2. MODÈLE DE REE.....	17
2.1. REE CONFLICTUELLE.....	18
2.2. REE POSITIVE.....	19
3. QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ET OBJECTIFS VISÉS.....	21
TROISIÈME CHAPITRE- INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES	22
1. TYPE D'ESSAI.....	22
2. TYPE DE MÉTHODE.....	22
3. POPULATION ET ÉCHANTILLON.....	23
4. MÉTHODE DE COLLECTE ET D'ANALYSE.....	23
QUATRIÈME CHAPITRE - RÉSULTATS DE LA RECENSION.....	25
1. FACTEURS CONNEXES INFLUENÇANT L'ENGAGEMENT.....	25
1.1 ENGAGEMENT ET MOTIVATION.....	25
1.2 ENGAGEMENT ET RÉUSSITE/POURSUITE DES ÉTUDES.....	26
2. LA RELATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE NÉGATIVE OU ABSENTE.....	26

2.1 L'EFFET NÉGATIF SUR L'ENGAGEMENT.....	26
2.2 L'EFFET NÉGATIF SUR LE DÉCROCHAGE PAR L'INTERMÉDIAIRE DE L'ENGAGEMENT.....	28
3. LA RELATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE POSITIVE.....	29
3.1 L'effet positif de la REE sur l'engagement.....	29
3.2 L'effet positif sur l'adaptation des élèves et des élèves à risque par l'intermédiaire de l'engagement.....	32
3.3 L'effet positif sur l'engagement par l'intermédiaire de la motivation.....	33
CINQUIÈME CHAPITRE - INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET APPLICATIONS POSSIBLES EN CLASSE.....	39
1. PRINCIPAUX CONSTATS DE LA RECENSION DES ÉCRITS.....	39
1.1 LA RELATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE NÉGATIVE OU ABSENTE.....	39
1.2 LA RELATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE POSITIVE.....	39
1.3 LIMITATIONS DE LA RECENSIONS D'ÉCRITS ET PISTES POUR LES RECHERCHES FUTURES.....	44
2. RECOMMANDATIONS ET APPLICATIONS DIRECTES EN CLASSE.....	44
CONCLUSION	46
BIBLIOGRAPHIE.....	48

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1. Le modèle d'engagement proposé par Brault-Labbé (2009).....	17
Tableau 1. Description des écrits de la littérature grise.....	50
Tableau 2. Description des articles scientifiques.....	51
Tableau 3. Description des autres écrits (livre, publication).....	55

INTRODUCTION

Devenir enseignante, dans mon parcours professionnel, n'avait jamais été une option mais ce fût la suite logique de mes expériences passées et surtout l'aboutissement de l'adulte que je suis devenue. Il était presque normal, vu mon grand intérêt pour l'apprentissage en général et les sciences en particulier, que ma carrière dévie vers l'enseignement des sciences. J'ai donc entamé mon premier contrat avec mon expérience d'élève attentive et avide de connaissances et ma passion sans borne des sciences, croyant bien naturellement que ces éléments allaient faire tout le travail...

Rapidement, j'ai réalisé, avec un peu de tristesse, dois-je avouer, que ce n'était pas tous les élèves qui aimaient apprendre ou qui à tout le moins étaient motivés à le faire. J'ai alors travaillé d'arrache-pied, avec l'aide des évaluations professionnelles, de l'expérience de mes collègues et de ma propre motivation, pour trouver une façon de leur montrer à quel point apprendre peut enrichir, comment les sciences, qui sont présentes partout dans nos vies, peuvent nous simplifier les choses. Certes, j'ai amélioré mon enseignement, peaufiné la fameuse gestion de classe, amélioré le temps passé avec les élèves. J'avais toutefois l'impression que mes élèves restaient détachés, peu engagés dans leurs apprentissages.

Je ne pourrais pas dire à quel moment cela s'est produit, mais je sais qu'à un moment donné, j'ai quelque peu lâché prise sur mon « rôle » d'enseignante pour revenir à ce que je suis vraiment, une femme qui se reconnaît en quelque sorte chez les adolescents pour leur vivacité, leur curiosité, leur soif de vivre! Cette prise de conscience s'est peaufinée par suite d'un incident vécu avec un élève difficile, Claude (nom fictif). Je venais de l'expulser de ma classe et j'ai alors ressenti toute la colère qui m'envahissait et j'ai absolument détesté avoir cette émotion en moi. Je me suis aussi dit que Claude devait vivre la même chose, en plus intensément, en bon adolescent qu'il était. Je me suis alors juré que je ne me placerais plus dans une telle situation, pour mon bien-être et celui des élèves, de Claude en particulier. J'ai donc décidé d'utiliser l'humour avec lui et de lui offrir tout l'amour dont j'étais capable. Soudainement, j'ai pu observer un autre côté de

cet élève si difficile (il a été placé au centre d'intégration sociale de Montréal (CIS) deux années plus tard...) J'ai eu du plaisir à lui enseigner, les autres élèves de la classe ont été soulagés aussi de ne plus vivre ses crises! Même si Claude s'investissait maintenant davantage dans ma classe, je sentais malgré tout qu'à l'école en général il ne se sentait pas bien.

Et puis un jour, j'ai aussi rencontré Charles (nom fictif). À la rentrée, troisième secondaire, premier cours avec son groupe, il arrive tôt en classe et sans même me saluer me dit : « Je n'aime pas les sciences et je n'ai pas l'intention de travailler cette année! » et quitte la classe pour retourner à sa pause. Quoiqu'un peu sous le choc de son intervention, je me rappelle avoir été surtout interpellée par ce jeune homme si déterminé à me faire savoir qu'il n'aimait pas le sujet de mon cours... J'ai éprouvé également un sentiment de défi, me disant à moi-même que je finirai bien par trouver une façon de rejoindre ce garçon dans ses intérêts.

Au cours de l'année, j'ai développé une belle complicité avec les élèves du groupe dont Charles faisait partie. J'avais en réalité une motivation supplémentaire avec Charles, comme si j'avais la tâche de lui prouver qu'un cours de sciences pouvait être agréable. J'avais l'impression qu'il avait eu de mauvaises expériences en cours de sciences et je souhaitais briser cette image. J'insistais donc pour le saluer à son arrivée dans la classe, je lui lançais de petites blagues au cours de la période ou bien je le questionnais sur ses activités sportives, bref je m'intéressais à lui pour vrai! Tranquillement il s'est ainsi mis à vouloir s'intégrer à l'ambiance du cours, se mettant à participer davantage, à me poser des questions, à répondre aux miennes... Il arrivait d'ailleurs de plus en plus tôt au cours, venant jaser avec moi et les autres élèves de la classe! De ses échecs en début d'année, il est passé à des résultats de plus en plus élevés et il a terminé l'année avec la fierté d'avoir des notes parmi les meilleures et en me disant qu'il avait beaucoup aimé être dans ma classe!

C'est cet épisode de ma pratique qui m'a amenée à me questionner sur le rôle que pouvait jouer la relation élève-enseignant (REE) sur l'engagement et la motivation des élèves. Si un élève aussi convaincu que Charles de ne pas aimer les sciences a fini par y

trouver un peu de plaisir à apprendre, peut-être le lien qu'il a pu développer avec moi l'a-t-il amené à oublier une mauvaise expérience qu'il a pu vivre par le passé dans un autre cours de sciences?

Au terme de cette étude, nous avons donc comme objectif de valider scientifiquement nos instincts de pratique. Pour ce faire, nous avons choisi d'effectuer une recension d'écrits qui va nous permettre de comprendre les mécanismes en jeu dans l'effet de la REE sur l'engagement. Nous présentons ainsi la problématique en jeu, incluant la pertinence de ce projet de recherche. Nous développons également un cadre de référence qui appuiera notre compréhension des deux principaux concepts en jeu, soit la REE et l'engagement et nous poursuivons avec les indications méthodologiques inhérentes à ce type de recherche. Enfin, nous exposons les résultats de la recension des écrits et terminons en discutant des impacts de ces résultats et de leurs applications directes pour la pratique enseignante.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET DU PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE

À la suite des expériences présentées dans notre introduction, nous avons décidé d'explorer la notion d'engagement scolaire en lien avec la qualité de la relation enseignante-élève. Dans cette première partie, nous nous attacherons à souligner l'importance de l'engagement scolaire tant sur le plan social que scolaire.

1.1 L'importance de l'engagement scolaire sur le plan social

L'apprentissage en milieu scolaire permet aux adolescents de se préparer à la vie en société. En effet, « la famille, les enseignants et les divers agents éducatifs contribuent directement au processus de formation et de socialisation des jeunes. Cette socialisation prend diverses formes et a des effets à la fois limitatifs et structurants sur la perception qu'ont les jeunes de leur insertion socioprofessionnelle » (Drolet, Monette et Pelletier, 1996, p. 100). De plus, lorsque l'adolescent apprend à s'engager dans ses apprentissages, il existe de fortes probabilités pour qu'il persévère lorsqu'il rencontrera des embûches et pourra éviter le décrochage par exemple (Al-Hendawi, 2012, Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004). À l'inverse, selon les recherches mentionnées, les élèves qui ne s'engagent pas en classe courent un risque élevé d'éprouver du ressentiment face à l'apprentissage (et même de développer des stratégies d'évitement) et par conséquent de devenir décrocheurs. Or, les décrocheurs ont moins de chance de connaître une stabilité d'ordre professionnel, puisqu'il est plus difficile pour eux de trouver leur place sur le marché du travail et de maintenir un emploi à long terme (Cham, Hughes, West et Hee Im, 2014). Ainsi risquent-ils de se retrouver au chômage de façon beaucoup plus régulière que la moyenne des Canadiens (Statistique Canada, 2003, dans Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin, 2007).

À l'inverse, l'engagement sera un meilleur atout pour le marché du travail, car un élève confiant, persévérant et qualifié vivra du succès dans son insertion professionnelle

(Drolet *et al.*, 1996). Ainsi, « plus les jeunes sont scolarisés, plus leur participation au marché du travail augmente, passant de 50 % pour ceux qui possèdent moins d'une 9^e année jusqu'à 97 % pour les universitaires » (Chalifoux et Michel, 1989, dans Drolet *et al.*, p. 105). Enfin, « il est démontré que les plus scolarisés et les plus qualifiés s'insèrent plus rapidement sur le marché du travail » (Drolet *et al.*, 1996, p. 105). Ils coûteront également moins cher en solidarité sociale. Effectivement, les étudiants qui abandonnent l'école coûtent cher au gouvernement puisqu'ils représentent une perte importante en impôts et une dépense en chômage ou bien-être social (Cham *et al.*, 2014 ; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine, et Wright, 2006).

Nous présenterons maintenant les raisons qui nous incitent à nous intéresser au thème de l'engagement scolaire sur le plan éducatif dans la section suivante.

1.2 L'importance de l'engagement scolaire sur le plan éducatif

En tant qu'enseignant, il est crucial d'être en constante amélioration de sa pratique. Ainsi on reconnaît d'emblée que « la formation continue doit améliorer les pratiques des enseignants et, ultimement, les gains d'apprentissages des élèves. » (Castonguay et Gauthier, 2010, p. 32). Il faut sans cesse adapter ses façons de faire selon les élèves qui se retrouvent dans nos classes et selon les dernières découvertes scientifiques en matière de pédagogie. Puisque « la pédagogie de l'inclusion dans le système scolaire québécois permet l'intégration physique, sociale, administrative et pédagogique des élèves ayant des besoins particuliers [afin] d'assurer la réussite de tous les élèves, et ce, tout au long de la scolarité obligatoire » (Denis, Lison et Lépine, 2013, p. 137), il est nécessaire que les enseignants acceptent de modifier leurs pratiques habituelles. Il existe donc une pertinence éducative importante à étudier, à l'aide d'une recension d'écrits scientifiques, l'influence de la REE sur l'engagement scolaire. L'enseignante qui connaît l'impact qu'une REE positive peut avoir pourrait décider de moduler sa pratique en conséquence et favoriser ainsi une relation de travail efficace avec ses élèves. C'est d'ailleurs vrai surtout en ce qui concerne les élèves à risque de décrochage, chez qui « une relation élève-enseignante positive et chaleureuse produit généralement des bénéfices encore plus grands que chez les jeunes sans difficulté. » (Fortin, Plante et Bradley, 2011)

L'engagement scolaire a donc été maintes fois étudié dans le but d'aider les enseignants à améliorer leur pratique enseignante ou d'en comprendre les mécanismes de fonctionnement. Toutefois, il est intéressant de noter que l'engagement scolaire peut être également analysé en vue de fournir aux élèves des avantages à en faire preuve. Ainsi, lorsqu'un élève présente des comportements reliés à l'engagement scolaire, celui-ci peut être « associé [...] au bien-être personnel de l'étudiant (états affectifs et physiques positifs, satisfaction de vie et sens donné à la vie) » (Brault-Labbé et Dubé, 2010, p. 82). Par contre, un élève peu engagé dans ses apprentissages poursuivra ses études moins longtemps. En effet, l'un des « meilleurs prédicteurs en première année (7 ans) du risque de décrocher au secondaire (12 ans) [est] la difficulté d'engagement (participation en classe) [...] » (Janosz *et al.*, 2013, dans Leclerc, Potvin et Massé, 2016, p. 115).

C'est la raison pour laquelle nous nous pencherons sur l'importance de la REE dans la réussite éducative dans la section suivante.

1.3 La REE et la réussite éducative

Il a été observé que le bien-être psychologique et émotionnel de l'adolescent pouvait être influencé par la relation enseignante-élève. C'est ainsi qu'une REE positive peut diminuer les symptômes de dépression et faire augmenter l'estime des élèves (Colarossi et Eccles, 2003; Fredriksen et Rhodes, 2004, dans Fortin *et al.*, 2011;). De plus, il appert qu'une saine REE permet de diminuer les épisodes de colère chez les adolescents (Gallant et Phillippot, 2005, dans Fortin *et al.*, 2011, p.12) et est « associée à la présence d'états psychologiques positifs chez l'élève [...] » (Murray et Greenberg, 2000; Reddy, Rhodes et Mulhall, 2003; Roeser, Eccles et Sameroff, 1998; Wentzel, 1997; 1998, dans Perreault, 2011, p. 2) ainsi qu'à l'adoption de comportements prosociaux (tels que de bonnes relations avec les pairs et de la tolérance à la frustration) (Chang, 2003; Murray et Greenberg, 2000; Pianta et Steinberg, 1992; Ryan et Patrick, 2001, dans Perreault, 2011).

Enfin, une enseignante qui s'engage émotivement dans une REE positive pourra observer une diminution des conflits avec les élèves présentant des troubles du comportement (Hamre et Pianta, 2005, dans Gaudreau, 2011), ce qui permet à ces derniers

de développer des aptitudes d'autorégulation positive de leurs comportements (Brophy-Herb *et al.*, 2007, dans Gaudreau, 2011; Myers et Pianta, 2008, dans Gaudreau, 2011).

Pour Fallu et Janosz (2003) « l'apprentissage, la motivation et la réussite scolaire ne reposent pas uniquement sur des compétences cognitives, mais aussi sur un sentiment d'être aimé et apprécié par les autres, particulièrement par les parents et les enseignants. » (p. 20). La qualité des interactions vécues par l'élève dans son environnement peut avoir des répercussions sur son développement. La classe est ainsi le lieu désigné pour s'investir dans une REE de qualité (Reyes, Brackett, Rivers, White et Salovey, 2012). Si, comme nous venons de le voir, une REE chaleureuse est un atout pour favoriser la réussite scolaire (Corriveau, 1998; Furrer and Skinner, 2003; Tourigny, 2013), il est possible de poser l'hypothèse voulant qu'une REE positive favorise l'engagement scolaire puisqu'elle favorise la réussite scolaire (Reyes *et al.*, 2012). En effet, Reschly, Huebner, Appleton et Antaramian (2008) mentionnent qu'un élève qui ressent des émotions positives (par exemple lorsqu'il vit une relation de support de la part de l'enseignante) en contexte scolaire démontrera un degré plus élevé d'engagement.

2. OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

En fin de compte, le passage d'un adolescent au secondaire peut être très positif pour son développement social et peut le préparer au marché du travail. De plus, de saines relations entre l'élève et ses pairs ainsi que ses enseignants constituent un atout pour son bien-être psychologique et émotif. Ainsi, compte tenu, d'une part, de l'importance de mieux comprendre l'engagement scolaire, que ce soit pour favoriser la réussite des élèves au secondaire ou pour améliorer les pratiques enseignantes et, d'autre part, de l'importance de développer une REE positive en classe, afin d'augmenter possiblement les occurrences d'engagement des élèves, cette étude se donne pour objectif d'examiner la nature des liens entre la qualité de la REE et l'engagement scolaire des élèves.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons jugé pertinent de présenter des modèles qui précisent ce que nous entendons par engagement scolaire et par relation élève-enseignante. Par ces explications, nous tenterons ainsi de montrer que la REE est susceptible d'avoir une influence sur l'engagement scolaire.

1. UN MODÈLE D'ENGAGEMENT SCOLAIRE

Pour ce qui est du modèle de l'engagement scolaire, nous avons décidé de présenter le modèle développé par Brault-Labbé et Dubé (2009), dans la mesure où il décrit clairement les caractéristiques du processus de l'engagement psychologique. Selon ces auteures, l'engagement sur les plans scolaire, professionnel ou même personnel survient toujours après des périodes de questionnement autour des bienfaits et des désavantages à s'engager et est inévitablement suivi d'un effet tangible sur notre vie (Brault-Labbé et Dubé, 2009). Toutefois, il n'est pas toujours simple d'identifier ce qu'est l'engagement, ni même d'en expliquer les mécanismes et c'est ce défi que les auteures ont décidé de relever en étudiant « par quels moyens, pour quelles raisons et dans quelles circonstances un individu parvient à développer et à maintenir une ligne persistante de conduite envers une personne, un groupe ou un projet. » (Brault-Labbé et Dubé, 2009, p. 117)

Plusieurs auteurs s'accordent pour identifier les quatre dimensions suivantes dans l'engagement : affective, cognitive, comportementale et motivationnelle. Celles-ci se distingueraient par les comportements observés chez les individus qui s'engagent. L'aspect cognitif réunit ainsi le désir conscient de l'individu de s'investir et l'étude des avantages ou désavantages et des compromis. Le volet affectif suggère plutôt que l'individu évalue son niveau d'intérêt associé à l'action à poser ainsi que le niveau des émotions qui y sont rattachées. L'angle comportemental se manifeste plutôt par les éléments identifiables que l'on peut observer chez une personne engagée. Finalement, l'aspect motivationnel correspond au niveau d'énergie que la personne engagée démontre. (Brault-Labbé et Dubé, 2009)

Plusieurs recherches ont proposé des définitions de l'engagement basées sur ces dimensions, mais toujours en spécifiant la sphère d'activité dans laquelle l'engagement se manifestait. Selon Brault-Labbé et Dubé (2009), il existe plutôt une définition universelle qui permettrait d'expliquer l'engagement et son processus de mise en action, soit le « modèle tridimensionnel du processus d'engagement », qui est associé à tout type d'engagement (peu importe la sphère d'activités) et permet de préciser la nature dynamique (en évolution dans le temps) du processus.

L'engagement est ainsi perçu comme « l'interaction dynamique des trois éléments, les forces affective, comportementale et cognitive » (Brault-Labbé et Dubé, 2009, p. 120). L'aspect affectif permet au départ à l'individu d'avoir envie de s'engager et d'y associer du plaisir à le faire, selon ses intérêts et ses valeurs. Il est possible par ailleurs de nommer cet aspect 'motivation' (avec les variables affective et activatrice de cette notion) (Brault-Labbé et Dubé, 2009). L'aspect comportemental, quant à lui, est responsable de la persévérance de l'individu, malgré les obstacles et les efforts nécessaires. L'aspect cognitif, finalement, assure à l'individu engagé la capacité d'analyser la situation dans laquelle il s'est engagé et d'évaluer les coûts inhérents et les bénéfices qui au bout du compte en découlent. Autrement dit, cet aspect permet à l'individu de « comprendre et d'accepter que l'engagement implique toujours certains aspects difficiles auxquels il est nécessaire de faire face pour pouvoir profiter des avantages qu'il comporte. » (Brault-Labbé, 2009, p. 121)

Partant de ces faits, l'avantage de ce modèle est de présenter des composantes non-linéaires (qui interviennent à différents moments dans l'engagement) et qui ne sont pas présentes avec le même degré de profondeur tout au long du processus. Ainsi, un individu peut très bien se trouver excité à l'idée de s'engager, mais perdre tranquillement de cette énergie sans pour autant se désengager puisqu'il comprend l'avantage de poursuivre ses investissements. Finalement, la figure ci-dessous illustre la façon dont l'engagement peut s'observer.

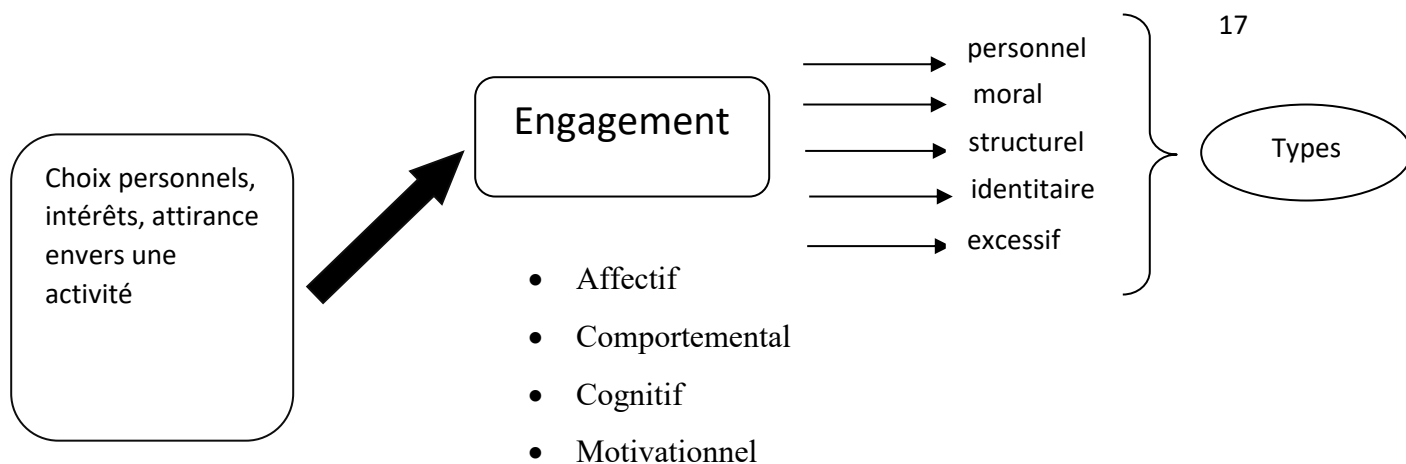


Figure 1. Le modèle d'engagement proposé par Brault-Labbé (2009)

Pour les besoins de cet essai, nous avons donc choisi de travailler avec la définition suivante, proposée également par Brault-Labbé et Dubé (2009), et qui correspond au modèle descriptif du processus de l'engagement : « l'engagement est avant tout l'expression d'un intérêt ou d'une attirance marquée envers une activité, une personne ou un quelconque objet social. » (Brault-Labbé, 2009, p. 118). Cette définition est soutenue par une deuxième explication : « l'engagement consiste en une persistance comportementale associée à une nécessité ressentie par l'individu d'être ou de paraître cohérent avec ses croyances et ses choix passés » (Brault-Labbé, 2009, p.118). Cette définition montre qu'il est plus facile d'observer l'engagement par des comportements que par l'intérêt ressenti par l'élève.

2. UN MODÈLE DE REE

Il est à noter que notre conception de la REE s'appuie non seulement sur les sciences de l'éducation, mais aussi sur la psychologie des relations, puisque l'étude des relations humaines et de l'engagement peut fournir davantage d'informations explicatives et porter un regard nouveau sur ce qui pourrait se faire en éducation.

En milieu scolaire, la relation de travail doit être développée entre l'enseignante et ses élèves si l'on veut atteindre les objectifs de communication et d'apprentissage (Cosmopoulos, 1999). En effet, l'enseignante et l'élève doivent prendre en considération le fait que leur travail doit s'effectuer en partenariat. La relation maître-élève se situe ainsi

à la base de toute action pédagogique, et ce, sur deux niveaux : « le niveau de l'interaction-communication [...] et le niveau de la relation, plus complexe, profond et essentiel » (Cosmopoulos, 1999, p.98). Enseignants et élève doivent se parler sans cesse, se comprendre aussi et peuvent s'influencer par les mots et actions choisis.

Par ailleurs, l'adolescent se situe à une étape de son développement où il désire davantage d'autonomie, où il souhaite devenir un être humain à part entière, détaché de l'influence parentale, mais où il perçoit, souvent inconsciemment, son besoin primordial d'être accompagné dans cette démarche, d'être soutenu et protégé (Corriveau, 1998). Il est donc crucial que cette dimension de l'adolescent ne soit pas négligée dans la mise en place d'une relation élève-enseignante (REE) efficace (Corriveau, 1998). De façon assez générale, la REE est définie en fonction de sa similarité avec la relation parent-enfant (définition issue de la théorie de l'attachement de Bowlby) (dans Tourigny, 2013). Il existe deux types de REE : négative (conflictuelle) et positive (chaleureuse).

2.1 La REE conflictuelle

Une REE conflictuelle présentera des signes de tension et de profonds désaccords entre les deux partis (Tourigny, 2013). Selon Cosmopoulos (1999), il existe quatre types de relations malsaines entre le maître et l'élève. La relation oppressive est caractérisée par un besoin (de l'enseignante) d'exercer une certaine forme de pouvoir sur l'élève, principalement causé par la différence d'âge et de niveau de connaissances. La relation de dépendance, quant à elle, se démarque par le besoin d'être en relation avec l'autre pour se valider en tant qu'être humain et dénote généralement une faible estime de soi. Le troisième type de REE malsaine en est une où l'autre est utilisé comme objet simplement pour atteindre un but, sans réel désir d'échange. Finalement, la relation de fuite est développée par l'individu (l'enseignante) qui veut éviter la réalité et qui n'écouterait jamais l'autre dans sa réalité. Ce type d'enseignante peut aussi se sentir inférieure et développera des comportements d'attaque (verbale ou comportementale) envers la personne menaçante (insultes, punitions, etc.) Il a clairement été montré que ce type de REE pouvait entraîner des problèmes de comportement chez l'élève (Tourigny, 2013; Protsenko, 2012; Poirier *et*

al., 2013) et favoriser le décrochage scolaire (Fallu et Janosz, 2003; Poirier *et al.*, 2013; Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009).

2.2 La REE positive

Par opposition, une REE positive sera définie par une réelle relation affective entre les deux parties. L'enseignante se verra donc emplie de « sentiments d'attirance, de protection, du désir de servir le développement de la jeune personne » et sera mu par un « sens aigu de la responsabilité et un souci du sort du plus jeune » (Cosmopoulos, 1999, p. 98). Et, comme l'engagement est un processus relationnel (Pianta *et al.*, 2012), nous avons décidé de présenter le modèle CLASS (CLassroom Assessment Scoring System) proposé par La Paro, Pianta et Stuhlman (2004) pour appuyer notre vision de la relation élève-enseignante et sa possible influence sur l'engagement scolaire.

Pianta, Hamre et Allen (2012) rappellent, de prime abord, que pratiquement chaque élève peut nommer et décrire avec énergie et plaisir une relation significative avec une enseignante qui a été importante dans son parcours. Par ailleurs, ils mentionnent également que la classe est le lieu privilégié pour les interactions sociales puisque les adolescents, qui ont tant besoin de former ces liens (Pianta *et al.*, 2012), y retrouvent plusieurs types de personnalités chez leurs pairs; malheureusement, rares sont les milieux scolaires qui favorisent ce genre de relations (Pianta *et al.*, 2012). Ainsi, les auteurs ont voulu développer un modèle de REE qui favoriserait au maximum le développement des adolescents à l'intérieur d'une classe au secondaire (Pianta *et al.*, 2012).

Les relations interpersonnelles entre élèves et enseignants relèvent de trois sphères d'action : le soutien émotif, le support organisationnel de la classe et le soutien cognitif de la part de l'enseignante. Nous présentons ici les éléments nécessaires, à l'intérieur de ces trois domaines, pour que la relation élève-enseignante devienne optimale pour le développement de l'enfant. Premièrement, pour ce qui est du soutien émotif, il est à noter que les deux types de climat de classe, négatif et positif sont définis dans le modèle.

Un climat de classe positif est caractérisé par une relation chaleureuse, aidante et respectueuse ainsi que par des interactions positives entre les pairs. De plus, l'enseignante doit manifester un intérêt sincère envers ses élèves et démontrer une attitude positive. Par opposition, un climat négatif sera mis en place par une enseignante qui tolère des comportements inacceptables ou des relations négatives entre pairs. Cette enseignante pourra également exercer un contrôle punitif sur ses élèves ainsi qu'une attitude négative.

Le soutien émotif dépend donc, entre autres, d'un climat de classe qui permet aux élèves de se sentir bien et d'être acceptés par leurs pairs (Pianta *et al.*, 2012). Une enseignante qui offre du soutien émotif sera également sensible aux besoins cognitifs et affectifs de ses élèves, ce qui leur permettra de se sentir acceptés et soutenus dans leurs difficultés et avoir confiance en l'aide que l'enseignante pourra leur fournir. Enfin, un soutien émotif positif demande, de la part de l'enseignante, un respect du point de vue des élèves sur le fonctionnement de la classe (autonomie, droit de parole, types d'activités proposées, responsabilités, etc.).

Le modèle propose en outre d'offrir aux élèves un soutien organisationnel en lien avec la gestion des comportements, de la productivité et des modalités d'enseignement. En effet, pour favoriser une REE positive, l'enseignante devra être proactive, avoir des attentes claires, exercer un contrôle efficace de la classe, éviter les pertes de temps et les comportements inadéquats de la part des élèves. De plus, elle veillera à établir des routines de travail, à préparer ses cours de façon structurée et à prévoir des transitions efficaces. En dernier lieu, le soutien organisationnel consistera à varier les méthodes d'enseignement et le matériel pédagogique, à être enthousiaste et clair dans la présentation des objectifs d'apprentissage et à s'assurer de l'intérêt des élèves.

Finalement, pour ce qui est du soutien cognitif, on y retrouve les principes de conceptualisation, de résolution de problèmes et de rétroactions de qualité. En conséquence, l'enseignante qui développe une REE positive saura centrer son enseignement sur les concepts à l'étude, présentera des exemples concrets, significatifs et en lien avec les concepts vus antérieurement, offrira des perspectives multiples sur les notions à développer et démontrera son aisance dans la connaissance approfondie du sujet.

Il favorisera aussi l'habileté des élèves à résoudre de nouveaux problèmes en modélisant, en offrant des tâches variées et en les faisant réfléchir sur leur propre façon d'apprendre. De plus, l'enseignante offrira des rétroactions précises, dépourvues de jugement, permettant aux élèves d'augmenter leur persévérance plutôt que de se décourager, et enfin de se corriger avec les bonnes ressources.

Pianta *et al.* (2012) posent clairement l'hypothèse voulant que l'engagement des élèves soit maximisé si la REE est positive. Cet engagement sera ainsi observable quand l'élève posera des gestes concrets comme participer activement (en posant des questions, en utilisant le matériel disponible) et s'investir dans les activités proposées (et manifeste son intérêt si elles ne semblent pas intéressantes)

3. FORMULATION DE LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE AINSI QUE DES OBJECTIFS VISÉS

À la lumière de notre problématique, qui déclinait l'importance de s'intéresser aux thèmes de l'engagement et de la relation élève-enseignante, ainsi que des notions associées présentées dans le cadre théorique, la question spécifique de recherche se traduit ainsi: de quelle façon une REE positive peut-elle favoriser l'engagement scolaire, selon la littérature scientifique? Afin d'obtenir les réponses à cette question, nous visons donc les objectifs suivants :

- Effectuer une recension d'écrits visant à clarifier la nature des liens entre une REE positive et l'engagement scolaire des adolescents.
- Valider l'intuition vécue que la relation développée avec les élèves permet une meilleure réussite scolaire

TROISIÈME CHAPITRE INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Le troisième chapitre présente la méthode de recherche sélectionnée pour atteindre les buts visés par notre étude. Puisqu'au départ, c'est une intuition qui a guidé le choix du sujet de cette recherche et que les observations avaient déjà été effectuées de façon non-officielles, il s'agit donc ici de préciser de quelle façon la science peut justifier ou infirmer lesdites intuitions/observations. Enfin, cette méthode a été choisie parce qu'elle représente un moyen simple et concret de vérifier ces constats théoriques.

1. TYPE D'ESSAI

Selon Paillé (2007), il est possible d'obtenir des réponses à ses questions en consultant les résultats des recherches effectuées par d'autres chercheurs. Or, puisqu'il est important pour moi de justifier scientifiquement les observations et les réflexions que je me suis faite dans le cadre quotidien de mon travail et que cette recherche s'inscrit dans les limites d'un essai professionnel, j'ai choisi d'effectuer une étude de documents scientifiques traitant de l'engagement scolaire en lien avec la REE. L'analyse de ces travaux de recherche devrait me permettre de comprendre les liens susceptibles d'exister entre les deux concepts.

2. TYPE DE MÉTHODE PROPOSÉE

L'opérationnalisation des questions de recherche a été la première étape du travail. En effet, il était important de sélectionner les indicateurs des notions théoriques pour effectuer une recherche simple et efficace. Il a été crucial de sélectionner des textes qui ne déviaient pas du sujet afin d'éviter d'obtenir des réponses sans lien avec le cadre théorique. Par la suite, il a fallu décider du nombre de documents utiles à la recherche sans surcharger inutilement le travail d'analyse. Dans un même ordre d'idées, il a également fallu décider des types de textes à sélectionner selon les besoins. Dans cet essai, la démarche de recherche de documents a été itérative, c'est-à-dire qu'elle a été effectuée de façon à obtenir de nouveaux documents lorsque ceux trouvés ne contenaient pas les informations

souhaitées. Une fois la collecte et l'étude des documents terminées, nous en avons effectué une analyse thématique (engagement, REE, élèves du secondaire) pour poursuivre avec l'analyse critique des résultats obtenus. Enfin, la méthode choisie a bien entendu été appuyée par la mise en forme des résultats, ce qui nous a permis de répondre aux objectifs visés.

3. LA POPULATION ET L'ÉCHANTILLON

Pour les besoins de cette recherche, comme il n'y a pas, à proprement parler, d'observations directes en classe, la population est constituée de la totalité des articles qui portent sur l'engagement et la motivation scolaire ainsi que sur la qualité de la relation enseignante-élèves. Notre échantillon, quant à lui, comporte les articles qui traitent de l'engagement scolaire en lien avec la qualité de la REE.

4. MÉTHODE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DE DONNÉES

Puisque cette recherche en est une d'étude de documents, nous avons recherché ces derniers en consultant diverses banques de données mises à la disposition de ses étudiants et étudiantes par l'Université de Sherbrooke. Notre choix s'est porté sur des banques précises, pour l'étendue de leur répertoire, ainsi que pour leur spécialisation dans des domaines connexes (psychologie, sciences du comportement et sciences sociales) ou directement reliés à notre sujet (éducation). Ainsi, nous avons favorisé les banques PsychInfo, Érudit, Pascal et Francis, ERIC et Education database. De plus, pour obtenir une plus grande variété de textes, nous avons utilisé le moteur de recherche Google Scholar offert par la société de services technologiques Google. Notre recherche visait tout autant les articles en anglais qu'en français.

Pour chacune des banques de données, le même processus de recherche de textes a été utilisé, c'est-à-dire que nous avons sélectionné les mots clés pertinents (engagement scolaire, secondaire, élèves, education, high school, relation maître (enseignante)-élève, student-teacher relationship) et les avons utilisés avec les opérateurs ET, OU, selon plusieurs options de recherche. Par exemple, nous avons sélectionné l'option titre ou sujet dans les champs de recherche (ou parfois même en sélectionnant tous les champs pour un

indicateur.) De plus, nous avons parfois demandé aux banques de trouver des articles contenant tous les termes de la recherche. Enfin, les types de publications demandées comportaient les articles revus par les pairs, les thèses et les mémoires. Au terme de la recherche initiale de documents, nous avons donc obtenus un total de 103 textes, dont 92 articles scientifiques, 5 thèses de doctorat et 6 mémoires de maîtrise, qui discutaient de motivation, d'engagement scolaire et de la relation maître-élève (au secondaire). La lecture préliminaire de ces écrits nous a conduite à éliminer ceux qui élaboraient trop théoriquement sur l'un ou l'autre des mots-clés (sans discuter d'un contexte de classe réel), ceux qui mentionnaient la motivation ou l'engagement, mais sans relier le concept à la relation maître-élève ou encore qui abordaient la question en fonction des élèves du primaire ou des niveaux supérieurs. Nous avons également retiré de nos choix les écrits qui se concentraient principalement sur la motivation scolaire plutôt que sur l'engagement scolaire. Toutefois, à la lecture de certains de ces écrits, nous avons pu être dirigée vers d'autres auteurs qui y étaient cités et trouver des informations qui nous ont intéressée. C'est ainsi qu'au terme de la recherche et de la lecture, nous avons sélectionné 64 écrits (dont 57 articles scientifiques, 3 thèses de doctorat, 3 mémoires de maîtrise (la littérature grise a été sélectionnée via les bases de données Érudit et Google Scholar) et un document de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.) pour la présentation de cette recension. Les tableaux 1, 2 et 3 figurant en annexes présentent respectivement la liste des documents appartenant à la littérature dite « grise », la liste des articles scientifiques ainsi qu'une brève liste d'autres types de documents.

L'objectif de cette méthode était donc de nous permettre d'obtenir ce vaste corpus de textes décrivant l'engagement scolaire, la relation maître-élève et explicitant la nature des liens entre les deux pour des élèves de secondaires.

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS DE LA RECENSION

Le chapitre actuel présente les résultats de la recension d'écrits effectuée selon les critères décrits au chapitre précédent. Le but de cette recherche était de valider, à l'aide de preuves scientifiques, les observations qui avaient été effectuées au cours la pratique enseignante de l'auteure, en lien avec l'engagement scolaire des étudiants du secondaire. Plus spécifiquement, nous avons voulu vérifier si la relation maître-élève peut influencer sur l'engagement scolaire de ces étudiants et, si oui, de quelle manière. Nous présentons donc d'abord un bref résumé des liens entre la motivation et l'engagement et du lien entre l'engagement et l'abandon scolaire, afin de simplifier la présentation de certains résultats puis les résultats obtenus en fonction du type de REE (négative-absente ou positive).

1. LES FACTEURS CONNEXES INFLUENÇANT L'ENGAGEMENT

1.1 La relation entre l'engagement et la motivation

D'emblée, il est important de présenter les éléments confirmant cette relation puisque les notions de motivation et d'engagement, quoique différentes dans leurs fondements, sont interreliées. Viau (2009) décrit la motivation comme un processus interne guidé par la représentation qu'a l'élève de lui-même et des ressources externes qui lui permettront de poursuivre les objectifs désirés, c'est-à-dire l'apprentissage, en choisissant de s'engager. Wentzel (1999) vient également valider cette définition en utilisant les termes « processus motivationnels » comme étant un regroupement de croyances et d'émotions dictant les comportements. Ainsi, il est possible de comprendre que la motivation est un mécanisme interne sous-jacent à l'engagement qui en serait la manifestation externe. Il est même d'ailleurs établi que certains objectifs externes (comme l'envie de plaire, d'impressionner ou d'obtenir quelque chose) sont des moteurs motivationnels puissants vers l'engagement (*Ibid*). À l'inverse, on peut aussi percevoir l'engagement comme un signe que l'élève est motivé. Si l'élève démontre, par son comportement soutenu, qu'il s'implique dans ses apprentissages, c'est qu'au départ il associe des émotions positives au fait de le faire (Skinner and Belmont, 1993).

1.2 La relation entre l'engagement scolaire et la réussite ou la poursuite des études

La motivation peut ainsi être un indicateur de l'engagement de telle sorte qu'il est possible, par le fait même, de déterminer la motivation de l'élève en observant son engagement. De plus, l'engagement scolaire semble également pouvoir prédire la réussite scolaire ou à tout le moins favoriser la poursuite des études.

Fallu et Janosz (2003) ont noté les « puissants liens qu'entretiennent l'engagement, le rendement et le retard avec le décrochage scolaire. » Toutefois, les résultats sur l'effet protecteur de l'engagement sur le parcours scolaire de l'élève varient avec la situation socio-économique. Si certains auteurs mentionnent qu'un fort engagement scolaire est positif peu importe la situation socio-économique des élèves (Klem and Connell, 2004), d'autres ont obtenu comme résultat que l'engagement scolaire permet de diminuer les risques d'abandon scolaire pour ce type d'élèves (Finn and Rock, 1997). De plus, il est à noter que les effets positifs de l'engagement, soit de bons résultats scolaires et l'achèvement des études (Fredricks *et al.*, 2004 ; Skinner *et al.*, 1998 ; Connell *et al.*, 1994 ; Doré-Côté, 2007) peuvent aussi s'observer à l'inverse, c'est-à-dire que l'absence d'engagement peut se traduire par de piètres résultats scolaires et souvent par l'abandon scolaire (Estell et Perdue, 2013 ; Finn, 1989 ; Doré-Côté, 2007 ; Skinner *et al.*, 1998)

2. LA RELATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE NÉGATIVE

2.1 L'effet négatif de la REE sur l'engagement

S'appuyant sur la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969; 1973, dans Furrer et Skinner, 2003), plusieurs auteurs considèrent que les élèves du niveau primaire ressentent le besoin d'être sécurisés par leur enseignante pour pouvoir faire preuve d'autonomie et s'engager dans leurs études (Ryan *et al.*, 1994, dans Furrer et Skinner, 2003). Pour leur part, les élèves adolescents ont eux aussi besoin de cette sécurité, qu'ils recherchent sous la forme d'une relation de confiance mutuelle et de respect réciproque (Selman, 1980, in Murdock *et al.*, 2001). Lorsque celle-ci est absente ou inadéquate, ces élèves vont avoir

tendance à tricher plutôt qu'à mettre les efforts nécessaires ou à ne plus respecter les exigences scolaires d'engagement (Murdock *et al.*, 2001)

Ainsi, une classe qui offre peu de support social et peu de réelles connexions entre ses membres deviendra un environnement où les élèves en difficulté seront moins engagés (Dotterer et Lowe, 2011 ; Furrer et Skinner, 2003) et où les résultats scolaires en souffriront (Reyes, 2012). Toutefois, les élèves du secondaire (*middle school*) subissent une baisse normale de leur engagement scolaire, qui proviendrait, entre autres, de la baisse de motivation associée à la diminution de la capacité du personnel scolaire de leur fournir des relations de qualité dont ils ont besoin malgré leur âge (Skinner, Zimmer-Gembeck et Connell, 1998). En outre, une REE absente pourrait être le résultat d'un problème de perception. En effet, les enseignants qui croient fermement que le manque d'engagement provient d'une source externe à l'école (les parents, les pairs) et que les élèves n'ont simplement pas la capacité de réussir ne chercheront pas à s'investir émotionnellement avec eux. En conséquence, les élèves ne s'engageront pas croyant que l'enseignante ne s'intéresse pas à eux (Phelan *et al.*, 1991).

Par ailleurs, l'engagement scolaire peut aussi diminuer à la suite des conflits vécus par les élèves avec leurs enseignantes. Ainsi, un conflit avec une enseignante peut empêcher un élève de se sentir soutenu ou en relation avec celle-ci et le mènera à se désengager des activités de la classe (Connell, 1990, dans Dotterer et Lowe, 2011). Et, plus le conflit est majeur, plus le désengagement se fera sentir, amenant ainsi l'élève à diminuer son intérêt général pour l'école et à voir ses résultats scolaires chuter (Ladd et Burgess, 2001).

2.2. L'effet négatif de la REE sur le décrochage par l'intermédiaire de l'engagement

Comme nous l'avons déjà mentionné, un manque d'engagement peut parfois mener à l'abandon scolaire. De cette manière, les élèves peu engagés sur le plan scolaire courent plus de risques de développer des comportements scolaires négatifs, tels que déranger la classe, être souvent absents et abandonner l'école (Finn, 1989, dans Klem et Connell,

2004). En fait, l'abandon scolaire découlerait même d'un long processus de désengagement tant sur les plans scolaire que social (Rumberger, 1987, dans Finn, 1993).

À ce propos, quelques auteurs (Pittman, 1986 et Violette, 1991, dans Fallu et Janosz, 2003) ont noté que parmi « les principales raisons évoquées par les décrocheurs pour justifier leur abandon, le fait qu'ils n'aimaient pas leurs professeurs ou leurs relations avec eux » (p. 9) se retrouvait en tête de liste. Les élèves courent d'ailleurs plus de risque de décrocher lorsqu'ils perçoivent l'absence de relation positive ou de support de la part de leur enseignante, ce que confirme un grand nombre d'auteurs (Fredricks, Blumenfield et Paris, 2004 ; Himech et Théorêt, 1997 ; Kortering et Braziel, 1999 ; Finn, 1989 ; Fortin *et al.*, 2005, dans Doré-Côté, 2007 ; Reyes *et al.*, 2012)

Les problèmes de décrochage scolaire peuvent en outre dépendre des conflits élèves-enseignants vécus au primaire. Les impacts de ces conflits ont un effet à long-terme sur le manque d'effort, les comportements problématiques et le manque d'engagement scolaire et peuvent nuire jusqu'au début du secondaire (*8th grade*) (Hamre et Pianta, 2001).

Fournel (2012) observe par ailleurs que ce ne sont pas seulement les élèves à risque qui sont pénalisés par le manque de relations positives. En effet,

« Même si les adolescents qui présentent un risque faible ou moyen de décrocher vivent en moyenne moins de conflits que ceux plus enclins à abandonner l'école, ils sont beaucoup plus susceptibles d'être perturbés par les relations conflictuelles [...] ce qui peut entraîner une cascade d'événements négatifs : les conflits engendrent une diminution du rendement scolaire... » (p. 61)

En ce sens, il est intéressant de noter que les transitions sont des moments charnières dans le parcours scolaire de tous les élèves et que c'est souvent lors de ces périodes que les conflits, ou l'absence de relations positives, ont le plus d'impact. Les élèves québécois ne connaissent pas de séparation marquée entre les paliers du secondaire comme peuvent le vivre les élèves américains (*middle ou junior high school and high school*). Toutefois, l'entrée au secondaire ou le passage au deuxième cycle peuvent être marqués par des moments de stress. Midgley, Feldlaufer and Eccles (1989) ont ainsi montré que la motivation des élèves qui percevaient un déclin dans la relation élèves-enseignante à

l'entrée au secondaire (*junior high*), par rapport à une relation de support plus individuelle au primaire, subissait un effet négatif se répercutant sur l'effort qu'ils déployaient. C'est dans le même ordre d'idées que Furrer et Skinner (2003) ont établi que des relations enseignantes-élèves marquées au coin de l'indifférence dès le début de l'année scolaire de la part des enseignantes (l'élève se sentant ignoré ou peu important aux yeux de l'enseignante) pouvait prendre de l'ampleur et entraîner de l'ennui, du désintérêt ou de la colère envers les activités d'apprentissage.

3. LA RELATION ENSEIGNANTE-ÉLÈVE POSITIVE

3.1 L'effet positif de la REE sur l'engagement

Nous avons vu, précédemment, qu'un manque de relation entre l'enseignante et les élèves peut être nuisible pour l'apprentissage et la réussite de ces derniers. Ainsi, dans les écoles qui insistent sur la performance scolaire, il est primordial que les élèves reçoivent du support de leurs parents, de leurs amis, mais aussi de leurs enseignants, pour qu'ils puissent apprendre et réussir (Lee et Smith, 1999).

En fait, plus une enseignante est à l'écoute des besoins d'un élève, plus celui-ci s'engagera dans les tâches qui lui sont proposées (Skinner et Belmont, 1993). Qui plus est, le comportement de l'enseignante envers les élèves modifie positivement la perception qu'ont ces élèves de cette enseignante et favorise un engagement (tant sur le plan comportemental que sur le plan émotif) plus prononcé dans leur apprentissage (*Ibid.*). En effet, un élève qui perçoit de l'empathie de la part de l'enseignante et à qui l'on offre un enseignement structuré, exigeant et juste, présentera un niveau plus élevé d'engagement (Klem et Connell, 2004 ; Opdenakker et Maulana (2010) dans Zimmer-Gembeck *et al* (2006)). De plus, une relation entre enseignante et élève qui demeure positive aux yeux de l'élève, même lorsque l'enseignante elle-même ne la perçoit pas positivement, a malgré tout un impact positif sur l'engagement de l'élève (Decker *et al.*, 2007). Ceci est corroboré par Gehlbach *et al.* (2012) qui ont observé qu'un changement positif dans la perception des élèves de leur relation avec l'enseignante est directement lié à des changements positifs

dans les niveaux d'effort déployé par les mêmes élèves. De toute évidence, la perception des élèves envers l'enseignante est un élément important pour déterminer leur niveau d'engagement. En effet, un élève sera davantage intéressé à s'engager dans sa scolarité s'il sent que son enseignante entretient des attentes élevées et offre un cadre relationnel de qualité (Galand, 2004, dans Galand *et al.*, 2006). Une REE perçue par l'élève comme positive (lorsque l'enseignante qui se préoccupe de ses élèves, leur fait confiance et les respecte) offre à ces derniers un sentiment de sécurité émotionnelle, d'efficacité scolaire, mais aussi d'appartenance à l'école, ce qui se traduit par un effort et un engagement plus soutenus dans les tâches scolaires (Roeser *et al.*, 1996 ; Anderman et Anderman, 1999). Cette affirmation est également soutenue par Wentzel (1997), Doré-Côté (2007) et Murdock *et al.* (2001) qui ont montré qu'il existe une relation positive entre le niveau d'engagement de l'élève et le sentiment d'être soutenu, écouté et estimé par son enseignante et que son bien-être est assuré.

En outre, une REE positive « peut expliquer jusqu'à 47 % de la variance dans l'engagement de l'élève » (Freese, 1999, dans Doré-Côté, 2007). Plusieurs auteurs ont effectivement souligné un lien direct entre la relation développée entre enseignants et élèves et l'engagement scolaire de ces derniers. Notamment, Reschly *et al.*, (2008) soutiennent qu'une relation de soutien avec l'enseignante qui cultive les émotions positives chez l'élève permet un engagement scolaire plus soutenu de la part de ce dernier.

De plus, les élèves qui vivent une relation chaleureuse avec leur enseignante sont plus enclins à s'engager puisqu'ils ont davantage confiance en leur réussite et qu'ils sentent qu'ils peuvent éviter l'échec (Skinner *et al.*, 1998). Enfin, une classe favorisant un bon climat émotionnel et des interactions positives encourage l'élève à s'engager dans ses apprentissages (Reyes *et al.* (2012); Wentzel (1997). Toutefois, l'influence d'une REE positive n'est pas perçue également par les deux parties. En effet, les élèves ont tendance à croire fortement qu'une REE positive les motive à s'engager et donc à mieux réussir, tandis que les enseignants croient rarement qu'elle puisse avoir une quelconque influence (Modlin, 2008).

Par ailleurs, le lien entre une relation positive et l'engagement scolaire s'observe quel que soit le niveau de scolarisation. D'une part, dès les premières années de scolarité d'un enfant, les liens affectifs développés avec l'enseignante permettent de prédire l'engagement scolaire des élèves et par la suite un plus haut degré d'adaptation à leur nouvelle réalité (Hamre et Pianta, 2001 ; Hughes *et al.*, 2008). D'autre part, la transition du primaire vers le secondaire (*elementary to middle school*) étant parfois difficile, les élèves qui ressentent un lien émotif avec une enseignante démontrent un engagement émotif et comportemental plus important que les autres (les élèves mentionnent qu'ils s'impliquent avec plaisir dans les activités proposées et qu'ils se sentent heureux et à l'aise) (Furrer et Skinner, 2003 ; Ryan et Patrick, 2001), leur niveau d'engagement se maintenant d'ailleurs tout au long de l'année jusqu'au printemps (Furrer et Skinner, 2003). Ces élèves traversent même cette période de transition plus facilement (Roeser *et al.*, 1996). En outre, l'engagement scolaire des élèves plus vieux du secondaire (*end of middle to high school*) s'observe directement lorsque la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants répond à leurs besoins d'autonomie, de liens affectifs et de compétence (Zimmer-Gembeck *et al.*, 2006). Finalement, les étudiants universitaires bénéficient eux aussi de relations bienveillantes avec leurs professeurs, dans la mesure où l'on observe des corrélations entre leur engagement envers la matière enseignée et des relations positives sur le plan affectif (Bujold et St-Pierre, 1996). Ces résultats sont appuyés par ceux de Umbach et Wawrzynski (2005) qui ont observé que les étudiants de cycles supérieurs qui se sentent soutenus par les membres de la faculté, dans la classe et à l'extérieur, s'engagent plus activement dans leurs apprentissages.

Du reste, certaines recherches ont montré qu'il existait des écarts entre l'influence de la REE sur l'engagement en fonction du sexe de l'élève évalué. C'est qu'en effet les filles seraient plus portées à développer des relations de qualité avec les enseignants que les garçons, mais les effets positifs de la REE sur l'engagement seraient plus prononcés chez les garçons que chez les filles (Furrer et Skinner, 2003). Toutefois, il n'y a pas de consensus dans la littérature à ce sujet puisque certains auteurs remarquent que les filles s'engagent plus que les garçons lorsqu'elles bénéficient d'une REE positive (Goodenow, 1993, dans Maulana *et al.*, 2013) tandis qu'une autre étude montre qu'une relation

bienveillante affecte autant positivement l'engagement scolaire des filles et des garçons (Doré-Côté, 2007).

3.2 L'effet positif de la REE sur l'adaptation des élèves et des élèves à risque par l'intermédiaire de l'engagement

Certains auteurs se sont intéressés à l'influence d'une REE positive comme facteur de protection pour les élèves en général et les élèves à risque (d'échec et ou d'abandon) en particulier. Ainsi, la relation enseignante-élève positive est un facteur d'influence important pour prédire un comportement socio-émotif positif et l'engagement des élèves qui ont un trouble de comportement (Decker *et al.*, 2007). De plus, pour ce même type d'élèves à risque, la qualité de la REE durant les premières années du primaire peut même influencer ces jeunes à s'engager davantage et à modeler les relations avec les futurs enseignants (Hughes *et al.*, 2008). Par ailleurs, parmi les élèves à risque de vivre des difficultés scolaires (à cause principalement de leurs caractéristiques socio-économiques), il existe un sous-groupe d'élèves qui sont malgré tout résilients et qui maintiennent un haut taux d'engagement dans leurs apprentissages et pour qui le soutien et l'accompagnement du personnel de l'école est en grande partie responsable de cette résilience (Finn et Rock, 1997). Dotterer et Lowe (2011) ont d'ailleurs montré qu'une REE de qualité peut sans contredit modifier le comportement d'un élève qui a déjà connu de graves difficultés scolaires. En effet, lorsque les besoins de soutien et de relations humaines de ces élèves à risque sont comblés, ces derniers démontrent un plus fort engagement comportemental pour les activités pédagogiques proposées. Toutefois, il est possible que ces résultats ne puissent s'appliquer à tous les groupes d'élèves en difficulté et que d'autres facteurs, tels que les méthodes d'enseignement, puissent influencer l'engagement des élèves. (*Ibid.*)

D'autres auteurs ont pour leur part mentionné l'effet protecteur d'une REE de qualité sur l'adaptation des élèves à leur arrivée au secondaire, avec pour médiateur l'engagement scolaire. En effet, les élèves qui débutent l'école secondaire (middle school) et qui se sentent en sécurité avec leur enseignante démontrent davantage d'engagement scolaire (Ryan, Stiller, et Lynch, 1994 dans Fredricks *et al.*, 2004).

3.3 L'effet positif de la REE sur l'engagement par l'intermédiaire de la motivation

Nous avons montré plus haut que la motivation et l'engagement sont deux processus intimement liés. Ainsi, un sentiment d'appartenance à une école ou à un groupe-classe permet d'énergiser, de réveiller l'enthousiasme ainsi que l'intérêt et la volonté de participer aux activités pédagogiques (Furrer et Skinner, 2003). Il est en effet plus amusant pour l'élève de s'impliquer lorsqu'il apprécie l'enseignante et que ce sentiment semble réciproque. Les élèves qui sont, de cette manière, impliqués dans une dynamique motivationnelle positive s'engagent davantage que les autres et s'engagent davantage avec le temps.

Dans le même ordre d'idées, « l'enseignant peut devenir la pierre angulaire vers un changement de comportement chez l'élève à risque, dans ses relations interpersonnelles, vers sa motivation scolaire » (Fallu et Janosz, 2003, p. 21). Par ailleurs, le sentiment de proximité et l'impression d'être soutenu par son enseignante augmentent le fait d'aimer l'école, ce qui en cascade, augmente aussi la participation et la coopération (Ladd et Burgess, 2001).

CINQUIÈME CHAPITRE

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

ET APPLICATIONS POSSIBLES EN CLASSE

L'objectif de cette recherche était, par le biais d'une recension d'écrits scientifiques et de leur analyse qualitative, d'examiner la nature des liens entre la REE et l'engagement scolaire des élèves du secondaire ainsi que de vérifier si ce facteur pouvait avoir de l'influence sur l'engagement des élèves du secondaire.

Au terme de cette recension des écrits, nous présentons donc ici les principaux constats que nous avons été en mesure de faire. Pour ce faire, nous discutons des impacts d'une REE absente ou négative et d'une REE positive. Ensuite, nous exposons les limites de la recension d'écrits en lien avec les objectifs de cette recherche, puis nous terminons en proposant certaines recommandations pour l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants et l'application directe de ces résultats en classe.

1. PRINCIPAUX CONSTATS DE LA RECENSION DES ÉCRITS

1.1 La relation enseignante-élève négative ou absente

Nous avons déjà établi, en présentant notre cadre théorique, qu'une REE conflictuelle peut exister entre l'enseignante et ses élèves. Notre recension des écrits nous a ainsi permis de comprendre de quelle façon ce type de relation peut les affecter. Toutefois, nous avons également pu observer que les impacts ne sont pas les mêmes si l'élève est confronté à une relation inexistante avec son enseignante.

De ce fait, la recension d'écrits nous a permis de comprendre la distinction entre les deux types de relations négatives. Une REE conflictuelle est caractérisée par la présence de tension et de désaccords entre l'élève et l'enseignante. Lorsque celle-ci est présente, les élèves mentionnent ne pas se sentir soutenus, ne pas aimer l'enseignante ou leur relation avec elle. La problématique mentionnait que la REE peut être un facteur d'influence pour le bien-être psychologique et émotif des élèves. Lorsque la relation est négative ou, dans

ce cas-ci, conflictuelle, elle met en péril ce bien être et empêche les élèves de développer des comportements sociaux sains. Nous avons vu que cela augmentait le désengagement et le désintérêt général de l'élève et qu'en conséquence cela diminuait les résultats et pouvait mener à divers comportements négatifs allant du dérangement en classe jusqu'à l'abandon scolaire. Il a été mentionné dans la problématique que le manque d'engagement d'un élève augmente le ressentiment qu'il peut avoir envers l'école, ce qui peut le conduire à développer des comportements d'évitement et qui augmente les risques de décrochage.

Les résultats ont par ailleurs montré que les conflits vécus au secondaire pouvaient être la conséquence de ceux vécus au primaire. En effet, ces derniers peuvent influencer à long terme la perception des élèves face à toutes les enseignantes, comme s'il allait de soi pour eux que toutes les enseignantes agiront de la même manière envers eux. En revanche, il est étonnant de constater que les élèves les plus susceptibles de souffrir d'une REE conflictuelle sont ceux qui sont peu à risque d'abandonner l'école. Ceux-ci sont en effet davantage perturbés par les relations conflictuelles et cela affecte leur engagement et donc leur rendement scolaire.

Une relation absente est quant à elle définie par l'absence de confiance, de respect et un manque d'investissement émotif de la part des deux parties ainsi que par un manque de support et d'intérêt pour l'élève de la part de l'enseignante. Lorsque cette situation prévaut, nous avons vu qu'elle mène l'élève à éviter le travail qu'on lui demande et que pour malgré tout réussir il choisira de tricher plutôt que d'investir son temps et son énergie, autrement dit il évitera de s'engager ou même de répondre à quelque exigence scolaire que ce soit.

Par ailleurs, l'absence de relation entre l'enseignante et son élève a des conséquences particulières pour les élèves en difficulté. En effet, ces élèves mentionnent eux-mêmes que, lorsqu'ils se sentent rejetés ou qu'ils ne sentent pas importants aux yeux de l'enseignante, leur niveau de frustration et d'ennui augmente et ils se sentent moins engagés émotivement et moins dans l'action (engagement comportemental). Ceci a donc pour conséquence que leurs résultats scolaires chutent et qu'ils se sentent encore moins impliqués dans leur milieu scolaire. La pertinence éducative de l'engagement scolaire a

déjà été établie. Il est en effet impératif que les enseignants considèrent que leur comportement envers les élèves peut avoir un impact sur le sentiment d'inclusion des élèves puisque « du point de vue éthique, l'exclusion ne peut être tolérée. Lorsqu'on exclut une seule personne de l'école ou de la vie communautaire, c'est l'ensemble de notre société qui devient vulnérable (Stainback et Stainback, 1990, dans Commission des Droits de la Personne et de la Jeunesse, 2007)

Toutefois, cette clientèle n'est pas la seule à subir les conséquences négatives d'une REE absente. La transition du primaire vers le secondaire demeure une étape stressante dans la vie des élèves et les résultats ont montré que l'engagement des élèves diminuait considérablement lorsque l'enseignante du secondaire n'offrait pas le même niveau d'encadrement et de soutien que celui ou celle du primaire. Ces résultats expliquent aussi les variations dans l'engagement des élèves lors du changement de niveau scolaire à chaque année.

1.2 La relation enseignante-élève positive

Pour sa part, la recension des écrits a permis de constater qu'une REE positive peut agir directement sur le niveau d'engagement des élèves ou l'influencer indirectement en agissant sur la motivation et peut aussi faciliter l'adaptation des élèves à risque. Pour être positive, nous avons déjà mentionné que la relation doit être chaleureuse, aidante et respectueuse. L'enseignante doit démontrer un intérêt réel envers ses élèves, être sensible à leurs besoins cognitifs et affectifs et avoir une attitude positive, ce qui permet aux élèves de se sentir acceptés et soutenus.

Ainsi, les élèves qui vivent ce genre de relation sont en mesure de démontrer un plus haut niveau d'engagement lorsqu'ils perçoivent de l'empathie, de l'écoute de la part de l'enseignante et que celui-ci leur dispense un enseignement structuré, exigeant et juste. Dans le même ordre d'idées, dans les milieux scolaires qui concentrent leur enseignement sur la performance scolaire, les élèves sont en mesure de s'engager profondément dans leurs apprentissages puisqu'ils sont soutenus par leur entourage immédiat, incluant famille et amis, mais également leurs enseignants. À cet effet, il a été montré dans la problématique

que la réussite éducative des élèves, leurs apprentissages et leur motivation ne se construisaient pas uniquement sur des compétences cognitives, mais nécessitaient bien un apport émotif important. Le sentiment d'être aimé et apprécié par les pairs, les parents et les enseignants est tout aussi important que le travail intellectuel. Par ailleurs, il suffit parfois d'une seule perception positive de la relation de la part de l'élève pour que celui-ci soit influencé à s'engager davantage. En effet, même lorsque l'enseignante ne perçoit pas nécessairement la relation comme positive, elle peut emmener l'élève à s'engager davantage si ce dernier sent qu'elle est exigeante tout en étant préoccupée par la réussite de ses élèves. L'enseignante démontre alors qu'elle est en mesure de fournir la sécurité émotionnelle suffisante, de démontrer son efficacité sur le plan scolaire et de favoriser un sentiment d'appartenance adéquat qui permet à l'élève de s'engager de façon soutenue dans ses études. Il est intéressant de remarquer que, selon certains des écrits consultés, les élèves croient dans l'ensemble qu'une relation positive avec l'enseignante les encourage à s'engager, mais les enseignantes ne croient pas que les deux éléments soient interreliés. Dans cette optique, il est intéressant de noter que nous avons expliqué, dans la problématique, qu'il existe une pertinence éducative à étudier le rôle de la REE dans l'engagement. À cet effet, il devient primordial que les enseignantes puissent se servir des données recueillies dans cet ouvrage pour élaborer leur formation continue et ainsi transformer leurs pratiques pédagogiques afin de favoriser et soutenir la réussite de leurs élèves. De plus, il devient crucial d'apprendre aux élèves pourquoi il est important de s'engager et comment le faire. Ceci permettra de donner un sens à cet engagement, ce qui en échange leur fournira des sentiments positifs d'eux-mêmes.

D'autre part, il est intéressant de constater que l'effet d'une relation enseignante-élève positive sur l'engagement est valide peu importe le niveau d'âge concerné. Bien que notre étude porte sur les élèves du secondaire, notre recension nous a permis de découvrir que, du primaire jusqu'à l'université, une REE positive prédit l'engagement scolaire des élèves et des étudiant(e)s. En ce sens, l'étude de la REE en lien avec l'engagement scolaire des élèves a un impact social important, comme il a été expliqué dans la problématique. C'est qu'en effet les élèves qui s'engagent développent de la confiance en soi, apprennent à persévérer et se qualifient mieux que les autres, ce qui favorise une meilleure insertion

professionnelle dans le futur. Nous avons également observé qu'il existe une légère différence entre l'effet de la REE sur les filles et l'effet sur les garçons. Ainsi, les filles semblent plus facilement rechercher et développer des relations positives avec les enseignant(e)s, mais ce sont les garçons qui bénéficient le plus de les vivre (ce sont eux qui démontrent une plus grande variation d'engagement selon le type de relation). Toutefois, il n'existe pas de consensus à ce sujet dans la littérature sélectionnée.

Nous avons déjà établi que l'engagement est l'expression externe de la motivation et que ces deux processus sont liés. Les résultats nous ont d'ailleurs permis de valider cette notion. Effectivement, les élèves qui sont motivés à apprendre, parce que ça leur semble amusant ou enthousiasmant de le faire, démontrent un plus haut niveau d'engagement. Autrement dit, le sentiment interne de plaisir et d'intérêt se traduit par des actions concrètes de la part de l'élève. Il est certain que les années d'études au secondaire peuvent être stressantes pour les élèves, mais elles peuvent également être très enrichissantes si les expériences qui y sont vécues sont positives. Entre autres, c'est durant ces années que les relations vécues avec leurs pairs et les adultes de l'école ont un impact majeur sur les fondements de leur bien-être psychologique et émotif. C'est également durant le secondaire que les élèves y développent une grande partie de leurs aptitudes sociales et se préparent en outre au marché du travail. De cette manière, l'engagement que les élèves démontrent lorsqu'ils sont motivés devient un moteur important dans leur développement personnel et social.

Finalement, la recension d'écrits nous permet de considérer qu'une REE positive pouvait agir comme facteur de protection, plus particulièrement pour les élèves à risque. En effet, l'enseignante qui développe une relation de qualité avec ses élèves leur procure une stabilité socio-émotive (puisque leurs besoins en relations humaines positives sont comblés) qui permet de prédire leur engagement. Cet effet peut même se faire sentir à long terme, c'est-à-dire qu'une REE positive vécue par un élève par le passé peut influencer les futures relations qu'il aura avec les autres enseignants.. Ainsi, un élève à risque qui a connu et profité d'une REE de qualité aura appris les bienfaits de l'engagement scolaire et connaîtra davantage de stabilité sur le marché du travail, ce qui en soi est une bonne

nouvelle pour la société en général (compte tenu des répercussions de ce type de situation sur le taux de chômage et les coûts en solidarité sociale, notamment).

1.3 Limitations de la recension d'écrits et pistes pour les recherches futures

En effectuant la recherche d'écrits scientifiques, nous avons fait la constatation que peu d'études ont été réalisées dans les dernières années à ce sujet. La majorité des articles sont tout de même assez récents, mais il nous paraît logique que d'autres recherches soient effectuées plus régulièrement. En effet, même si l'étude de la psychologie de l'adolescent ne semble pas avoir subi de transformations majeures dans les dernières années, nous remarquons que les générations d'adolescents qui se succèdent dans les écoles du Québec ont des façons différentes de côtoyer leurs pairs, d'échanger avec leur environnement que leurs prédécesseurs. Ainsi, il est possible que les impacts d'une REE négative ou positive puissent varier selon la clientèle et selon l'époque.

De plus, nous n'avons pas trouvé beaucoup d'écrits québécois sur le sujet. Les adolescents de cultures différentes peuvent présenter des variations dans leur comportement. Ainsi, il est possible que ces différences culturelles puissent à leur tour modifier les résultats obtenus dans de telles recherches. Nous sommes consciente, toutefois, que les écrits américains que nous avons consultés peuvent logiquement devenir le point de départ pertinent pour étudier cette question puisque ces pays voisins partagent certaines caractéristiques culturelles.

2. RECOMMANDATIONS ET APPLICATIONS DIRECTES EN CLASSE

Pour les enseignants qui souhaiteraient commencer l'étude du sujet et améliorer leurs relations avec les élèves, nous recommandons premièrement la lecture des écrits suivants, parmi ceux sélectionnés pour cette recherche, afin de mieux comprendre la valeur pédagogique réelle d'une REE positive : Maulana *et al.* (2012) et Wentzel (1999) pour leur démonstration du lien entre la motivation et l'engagement ; Klem et Connell (2004), Furrer et Skinner (2003) et Dotterer et Lowe (2011) pour leurs explications du concept d'engagement ; La Paro *et al.* (2012) pour le modèle CLASS ; Bujold et St-Pierre (1996)

pour leur présentation des caractéristiques d'une REE positive et les indicateurs de l'engagement scolaire ; Doré-Côté (2007) pour la proximité de son sujet de thèse avec celui du présent travail.

Parmi les intervenants qui côtoient les élèves dans une école, les psychoéducateurs, les techniciens en travail social et les éducateurs spécialisés sont ceux qui doivent certainement composer le plus avec l'aspect émotif des adolescents. Il devient donc intéressant pour les enseignantes de profiter de leurs expériences en allant discuter avec eux de la meilleure façon d'aborder cette vision de l'enseignement qui demande de voir l'élève comme un être humain à part entière et non seulement comme un réceptacle de connaissances. Bien sûr, les moments possibles pour ce genre de discussions sont rares durant l'année scolaire et nous suggérons donc aux directions d'écoles de les prévoir et de les inclure automatiquement dans la préparation des tâches de ces intervenants en début d'année.

Un changement de paradigme peut évidemment effrayer et angoisser les intervenants du milieu scolaire et nous comprenons que les enseignantes n'aiment pas se faire dire quoi faire dans leur classe. Toutefois, nous croyons fermement que l'effort demandé pour changer sa vision peut offrir de beaux résultats en termes de réussite scolaire et de bien-être, autant pour les enseignants que pour les élèves. Il ne faut pas non plus voir cette approche pédagogique comme une volonté de changer la personnalité des gens. Pour cette raison, nous suggérons donc d'aborder ces changements de manière graduelle, en gardant l'esprit ouvert et en en discutant avec les collègues qui semblent déjà maîtriser cette approche.

CONCLUSION

Cette recension d'écrits qui a consisté à examiner les liens entre la relation enseignante-élèves et l'engagement des élèves du secondaire nous permet de constater que l'aspect psychologique de l'apprentissage intéresse de plus en plus les chercheurs et que les enseignants doivent inclure les résultats de ces recherches dans leur formation continue s'ils souhaitent maintenir la qualité et l'efficacité de leur enseignement. En effet, les résultats de cette recension ont permis de révéler que le niveau d'engagement scolaire d'un élève peut varier tout au long de son parcours scolaire et qu'un des facteurs pouvant l'influencer est le type de relation que les enseignantes entretiennent avec leurs élèves. Cette variation de l'engagement scolaire peut ainsi avoir des conséquences sur l'apprentissage, la poursuite des études, la recherche d'emploi, mais aussi sur le bien-être psychologique de l'élève. Il est donc crucial que les enseignants aient une approche plus personnalisée avec leurs élèves, qu'ils s'assurent de développer une relation saine avec eux pour favoriser un engagement actif de leur part. À l'opposé, un enseignement froid et sans réel contact, qui adopte une approche basée uniquement sur les connaissances à transmettre, n'apporte qu'un sentiment d'aliénation chez l'élève et lui enlève l'envie de s'investir dans ses apprentissages.

Toutefois, cette même recension d'écrits a mis en lumière l'absence de recherches récentes et locales sur le sujet. C'est qu'en effet peu d'études ont été réalisées au Québec dans les dernières années et il est donc plutôt difficile de vérifier si les résultats des études effectuées ailleurs peuvent s'appliquer directement dans le contexte social et culturel d'ici. Quoi qu'il en soit, comme l'objectif de cette recension d'écrits était, au départ, un moyen pour l'auteure de valider certaines intuitions en lien avec sa pratique enseignante dans le but de l'améliorer, il est possible de dire que cet objectif a été atteint. En effet, la lecture des articles scientifiques utiles à cet essai a renforcé sa conviction qu'il faut s'investir personnellement auprès des élèves pour avoir l'opportunité de voir le meilleur d'eux-mêmes. L'enseignement n'est pas une science statique où les apprentissages faits durant la formation peuvent ou doivent rester tels quels durant une carrière. La recherche apporte sans arrêt de nouvelles connaissances sur l'apprentissage, et les élèves qui se succèdent

dans les classes doivent pouvoir compter sur leurs enseignantes pour leur fournir le meilleur de cette recherche, et ce, même, voire à plus forte raison, si le profil des élèves est en constante évolution avec le temps et la culture environnante. Ainsi, une enseignante qui s'engage dans un processus de formation devrait continuer de le faire avec le désir d'améliorer les conditions dans lesquelles les élèves peuvent apprendre. De cette manière, « la culture de l'innovation ne devrait pas promouvoir l'innovation pour l'innovation, mais bien une innovation au service de l'apprentissage de l'élève (Brodeur *et al.* 2005, p.8).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Al-Hendawi, M. (2012). Academic engagement of students with emotional and behavioral disorders: existing research, issues, and future directions. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(2), 125-141.
- Anderman, L. H. et Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Bergeron, R. et Dumais, C. (2013). *Formation initiale et formation continue*. Québec français, 170, 60-61.
- Bouffard, T., Mariné, C., Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3-8.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(2), 80-92.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81, 115-131.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Bujold, N. et St-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-élèves et engagement par rapport à la matière. *The Canadian Journal of Higher Education*, 26(1), 75-107.
- Castonguay, M. (2010). Formation continue et réussite scolaire : quelles stratégies favoriser? *Vivre le Primaire*, 23(3), 32-33.
- Cham, H., Hughes, J. N., West, S. G. et Hee Im, M (2014). Assessment of adolescents' motivation for educational attainment. *Psychological Assessment*, 26(2), 642-659.
- Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle*. Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdpedj.qc.ca/fr/search/results_publications.aspx?k=stainback>
- Connell, J. P., Spencer, M. B. et Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506.

- Corriveau, L. (1998). Attentes des élèves du secondaire à l'égard de leurs enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(2), 195-217.
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, 128, 97-106.
- Decker, D. M., Dona, D. P. et Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: the importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.
- Denis, C. Lison, C. et Lépine, M. (2013). Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 134-164.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec, Québec.
- Dotterer, A. M. et Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 40, 1649-1660.
- Drolet, J.-L., Monette, M. et Pelletier, R. (1996). Un regard dialectique sur l'expérience de transition études-travail. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 97-118.
- Estell, D. B. et Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and effective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339.
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk. Rapport NCES-93-470. Washington, DC: National Center for Education Statistics. (ERIC ED362322)
- Finn, J. D. et Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Finn, A. N., Schrod, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A. et Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58(40), 516-537.

- Fortin, L. Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension d'écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.csrs.qc>>.
- Fournel, M. (2012). *L'influence de la relation maître-élève sur le risque d'abandonner l'école*. Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université de Montréal, Québec.
- Fredricks, J. A., Blumenfield, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109
- Furrer, C. and Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Galand, B., Philippot, P. et Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : des pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 392, 122-144.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M.E. et Harris, A.D. (2012). Changes in teacher-student relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 690-704.
- Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hrimech, M. et Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Canadian Journal of Education*, 22, 268-282. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.researchgate.net/publication/271795427_L%27abandon_scolaire_a_u_secondaire_une_comparaison_entre_les_eleves_montrealais_nes_au_Canada_et_ceux_nes_a_l%27etranger>
- Hughes J. N., Luo, W., Kwok, O. et Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.
- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273
- Kortering, L. J. et Braziel, P. M. (1999). Staying in school. *Remedial and Special Education*, 20(2), 106-113.

- Ladd, G. W. et Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., et Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System : Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- Leclerc, D., Potvin, P. et Massé, L. (2016). Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire : diplomation ou décrochage? *Revue de psychoéducation*, 45(1), 113-130.
- Lee, V. E. et Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescent in Chicago: the role of school academic press. *American Educational Research Journal*, 36(4), 907-945.
- Lessard, A., Fortin, F., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- Maulana, R., Opdenakker, M-C., Stroet, K. et Bosker, R. (2013). Changes in teachers' involvement versus rejection and links with academic motivation during the first year of secondary education: a multilevel growth curve analysis. *Journal of youth and adolescence*, 42, 1348-1371.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J. S. (1989). *Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school*. Michigan University, Ann Arbor : Institute for Social Research. (ERIC ED301477)
- Modlin, C. D. (2008). *Student-teacher relationships and their effect on student achievement at the secondary level*. Thèse de doctorat en éducation, Walden University, Minnesota, United States.
- Murdock, T. B., Hale, N. M. et Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96-115.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis exemplaires. *Recherches Qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Perreault, M. (2011). *Vérification des liens entre les stressors, le soutien social, la santé psychologiques au travail et la qualité de la relation élève-enseignant*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Montréal, Québec.

- Phelan, P., Davidson, A. L. et Cao, H. T. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology and Education Quarterly*, 22(3), 224-250.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. and Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson *et al.* (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (p. 365-386). Springer Science+Business Media.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, E. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23.
- Protsenko, O. (2012). *Le lien entre les perceptions des élèves sur la relation élève-enseignant et les problèmes de comportement extériorisés*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université de Montréal, Québec.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S. et Appleton, J. J. (2008). Engagement as flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419-431.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. and Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Roeser, R.W., Midgley, C. et Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*. 88(3), 408-422.
- Rousseau, N., Deslandes, R., Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), 193-211
- Ryan, A.M. et Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sauvé, L., Deburme, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Skinner, E. A. et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.

- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J. et Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monograph of the Society for research in child development*, 63(2-3), 1-231.
- Tourigny, R. (2013). *Effets du looping sur la relation enseignant-élèves et le rendement académique des élèves du primaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Umbach, P. D. et W awrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153-184.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal. : Édition du Renouveau Pédagogique.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Wentzel K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A. et McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911-933.

ANNEXES

Tableau 1
Description des écrits de la littérature grise

Auteur, Année, Type d'écrit	Titre	Sujet du mémoire ou de l'essai
Doré-Côté, A. (2007) THÈSE	Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire.	REE, Engagement, Décrochage
Fournel, M. (2012) MÉMOIRE	L'influence de la relation maître-élève sur le risque d'abandonner l'école	REE, abandon scolaire
Modlin, C.D. (2008) THÈSE	Student-teacher relationships and their effect on student achievement at the secondary level.	REE, Réussite scolaire, secondaire
Perreault, M. (2011) THÈSE	Vérification des liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant.	REE, Facteurs
Protsenko, O. (2012) MÉMOIRE	Le lien entre les perceptions des élèves sur la relation élève-enseignant et les problèmes de comportement extériorisés.	REE, élèves du secondaire
Tourigny, R. (2013) MÉMOIRE	Effets du looping sur la relation enseignant-élève et le rendement académique des élèves du primaire.	REE, réussite scolaire au primaire

Tableau 2
Description des articles scientifiques

Premier auteur, Année	Titre	Type d'étude
Al-Hendawi, M. 2012	Academic engagement of students with emotional and behavioral disorders: existing research, issues, and future directions	Revue de littérature
Anderman, L.H. 1999	Social predictors of changes in students' achievement goal orientations	Étude quantitative
Bouffard, T. 2004	Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre	Revue de littérature
Brault-Labbé, A. 2009	Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif	Étude qualitative
Brault-Labbé, A. 2010	Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université	Étude quantitative
Brodeur, M. 2005	Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves	Revue de littérature
Bujold, N. 1996	Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-élèves et engagement par rapport à la matière	Étude qualitative
Castonguay, M. 2010	Formation continue et réussite scolaire : quelles stratégies favoriser?	Étude comparative
Cham, H. 2014	Assessment of adolescents' motivation for educational attainment	Étude qualitative
Connell, J.P. 1994	Educational risk and resilience in African-American youth : Context, self, action, and outcomes in school	Étude quantitative
Corriveau, L. 1998	Attentes des élèves du secondaire à l'égard de leurs enseignants.	Étude qualitative
Cosmopoulos, A. 1999	La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative	Article d'enseignement
Decker, D.M. 2007	Behaviorally at-risk African American students : the importance of student-teacher relationships for student outcomes	Étude quantitative
Denis, C. 2013	Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie	Étude qualitative
Dotterer, A.M. 2011	Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence	Étude quantitative

Tableau 2 (Suite)
Description des articles scientifiques

Premier Auteur, Année	Titre	Type d'étude
Drolet, J.-L. 1996	Un regard dialectique sur l'expérience de transition études-travail	Recension d'écrits
Estell, D.B. 2013	Social support and behavioral and effective school engagement : the effects of peers, parents, and teachers	Étude quantitative
Fallu, J.-S. 2003	La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire	Étude quantitative
Finn, J.D. 1989	Withdrawing from school	Étude comparative
Finn, J.D. 1993	School engagement and students at risk	Étude quantitative
Finn, J.D. 1997	Academic success among students at risk for school failure	Étude quantitative
Finn, A.N. 2009	A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes	Revue de littérature
Fortin, L. 2011	Recension d'écrits sur la relation enseignant-élève	Recension d'écrits
Fredricks, J.A. 2004	School engagement : Potential of the concept, state of the evidence	Revue de littérature
Furrer, C. 2003	Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance	Étude quantitative
Galand, B. 2006	Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux	Revue de littérature
Gaudreau, N. 2011	La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : des pratiques efficaces	Article d'enseignement
Gehlbach, H. 2012	Changes in teacher-student relationships	Étude quantitative
Hamre, B.K. 2001	Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade	Étude quantitative
Hrimech, M. 1997	L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger	Étude quantitative
Hughes J.N. 2008	Teacher-student support, effortful engagement, and achievement : a 3-year longitudinal study	Étude quantitative

Tableau 2 (suite)
Description des articles scientifiques

Premier Auteur, Année	Titre	Type d'étude
Klem, A.M. 2004	Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement	Étude quantitative
Kortering, L.J. 1999	Staying in school	Étude quantitative
Ladd, G.W. 2001.	Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?	Étude quantitative
La Paro, K.M. 2004	The Classroom Assessment Scoring System : Findings from the prekindergarten year.	Étude quantitative
Leclerc, D. 2016	Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire : diplomation ou décrochage?	Étude quantitative
Lee, V.E. 1999	Social support and achievement for young adolescent in Chicago : the role of school academic press.	Étude quantitative
Lessard, A. 2007	Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses	Étude quantitative et qualitative
Maulana, R. 2013	Changes in teachers' involvement versus rejection and links with academic motivation during the first year of secondary education : a multilevel growth curve analysis.	Étude quantitative
Midgley, C. 1989	Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school	Étude quantitative
Murdock, T.B. 2001	Predictors of cheating among early adolescents : Academic and social motivations	Étude quantitative
Phelan, P. 1991	Students' multiple worlds : Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures	Article d'enseignement (modèle)
Pianta, R.C. 2012	Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions	Article d'enseignement
Poirier, M.2013	La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire	Étude quantitative

Tableau 2 (suite)
Description des articles scientifiques

Premier Auteur, Année	Titre	Type d'étude
Reschly, A. L. 2008	Engagement as flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning	Étude quantitative
Reyes, M. R. 2012	Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement.	Étude quantitative
Roeser, R.W. 1996	Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school : the mediating role of goals and belonging	Étude quantitative
Rousseau, N. 2009	La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires	Étude qualitative
Ryan, A.M. 2001	The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school.	Étude quantitative
Sauvé, L. 2006	Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir	Recension d'écrits
Skinner, E.A. 1993	Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year.	Étude quantitative
Skinner, E.A. 1998	Individual differences and the development of perceived control	Étude quantitative
Umbach, P.D. 2005	Faculty do matter : The role of college faculty in student learning and engagement.	Étude quantitative
Wentzel, K.R. 1997	Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring.	Étude quantitative
Wentzel K.R. 1999	Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school.	Article d'enseignement
Zimmer-Gembeck, M.J. 2006	Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement	Étude quantitative

Tableau 3
Description des autres écrits

Auteur, Année	Titre	Type d'écrit
Commission des Droits de la Personne et des Droits de la Jeunesse 2007	L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle	Cadre organisationnel (avis)
Viau, R. 2009	La motivation à apprendre en milieu scolaire.	Livre